

EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ADULTOS

Em 1972, as opções teóricas que o Guia de Alfabetização Funcional enunciou vão deixar marcas em todos os processos de alfabetização que nele se basearam, quer no próprio estudo do meio e da população a alfabetizar, quer na planificação de métodos e de programas. Estes assumiram, conseqüentemente, em geral, duas direcções complementares: por um lado, estágios técnico-profissionais para operários e camponeses, por exemplo; por outro, cursos básicos de iniciação (leitura/escrita, cálculo, desenho). Metodologicamente, o caminho marcado, afastava a pedagogia «de adultos» (educação permanente) da que era/é/devia ser praticada a outros níveis etários.

No campo da alfabetização, foi com Paulo Freire que se começou a repensar o estatuto conjunto daquilo que chamarei os três pólos da dinâmica didáctica: aprendizes, monitor-guia, material de ensino.

Começaremos por esboçar a problemática posta por aprendizes adultos. Encaramos a sua «alfabetização» como um processo hídrido que só se torna libertador da pessoa humana se, já quando das aprendizagens instrumentais (e não encaramos a da grafia de uma língua independente de qualquer outra) se atingirem objectivos de descoberta e de exercício de capacidades, quer de auto-valorização, quer de socialização.

Demarquemos portanto uma primeira posição que um aprendizado apenas instrumental (pretensas generalidades, geralmente consideradas funcionais e úteis) só serve para ilustração oportunista em estatísticas, esta sim fachada, funcional e útil, se se deseja deslumbrar auditores/leitores, quando de certas comunicações e/ou relatórios.

De igual inutilidade também, para nós, a hipótese de uma dinâmica cultural imposta, simples acto de dominância, acto que destrói e inibe, nunca liberta e muito menos cria.

Contrapondo-se a estas duas negações de base, teremos uma asserção positiva: encarar o aprendiz na sua complexidade viva, aceitando embora a necessidade de aprendizagens-instrumento, simplistas, alargadas a uma formação profissional e social, também ela contextualizada em situações vividas.

Mas vividas por quem? e onde? Haverá um mapa, actual, das zonas marcadas pelo analfabetismo, isolando estratos numa população diferenciada pelo sexo e escalonada em níveis etários?

Creemos ser do maior interesse o diagnóstico das situações que decorrem dos traços distintivos, idade e sexo:

Idade	Sexo	
	Masculino	Feminino
Menores de 14 anos	Am	Af
De 14 a 25 anos	Bm	Bf
De 25 a 45 anos	Cm	Cf
De 45 a 55 anos	Dm	Df
Maiores de 55 anos	Em	Ef

OBSERVAÇÕES — O conjunto A abarca todos os indivíduos que já não têm possibilidade de frequentar a escola primária e que têm menos de 14 anos.

Continuamos a mostrar que a eficácia de um processo de alfabetização (sentido lato do termo) depende de vários factores. Referimos já alguns, todos em função do aprendiz:

- idade e sexo, este, sobretudo, pelos problemas que põe quanto a disponibilidades, motivações, etc.;
- a importância da situação geográfica, do desenvolvimento regional, da composição socioprofissional da população discente.

Destaquemos ainda, pela importância que assumem no rendimento imediato da aprendizagem, os níveis de escolaridade individualmente atingidos, dentro de um processo que sugerimos (1-Set.º-1976) fosse designado por «ESTUDOS BÁSICOS» ou «ESCOLA BÁSICA». Dadas as idades dos possíveis alunos, preferíamos a primeira fórmula, sem dúvida eufemística, o que tem vantagens: fórmula que, ao contrário do que acontecia com «alfabetização», abre realmente um percurso escolar imediato (estudos básicos — estudos secundários — estudos superiores); fórmula que, além disso, implica um conteúdo realmente mais próximo de linhas programáticas que esboçaremos na generalidade.

Dentro, portanto, de um primeiro grau de escolaridade — ESTUDOS BÁSICOS, dentro também duma consequente exigência quanto a economia de tempo, esforço, rendimento real dos alunos, forçosamente heterogêneos, propomos a distribuição destes por níveis: 4, 3, 2, 1.

Tais níveis corresponderiam:

— *a uma fase de iniciação*

principiantes absolutos (4)

principiantes (3);

(fase equivalente à fase 1 do Ensino Primário)

— *a uma fase de desenvolvimento* (2)

(equivalente à fase 2 do Ensino Primário);

— *a uma fase de aperfeiçoamento* (1)

(equivalente ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).

Estamos conscientes que um escalonamento deste tipo se, por um lado, exige pessoal docente diferentemente habilitado, mas igualmente apto, exige, por outro lado, tanto a elaboração/aferição de testes de perfil linguístico e outros, como maior riqueza de materiais didáticos e de apoio.

Embora sejam as fases 4 e 3 que, de momento, se nos afiguram prioritárias, teremos já de orientá-las pensando nas

etapas subsequentes. Isto se, de facto, queremos servir e não criar frustrações, quando de uma meta que nada mais é do que o abandono, e real, a meio caminho.

De uma breve reflexão sobre alguns dos problemas que marcam a situação do aprendiz, passemos agora à do monitor-guia.

Começa-se hoje, no domínio que por agora nos interessa, a aproximar o conceito de «animador neutro», simples catalizador da dinâmica pedagógica acima referida, homem aberto àqueles com quem dialoga, respeitando-os, ouvindo-os, aprendendo com eles, partilhando saber e experiências.

Só assim será possível começar o esboço de todo um processo que envolve enraizamento em problemáticas locais, consciencialização crítica, politização, criatividade.

Mas, em actuações deste tipo, será possível, desejável até, que o monitor se mantenha «neutro»? Será possível limitar-lhe totalmente a actividade política, a acção ideológica? Julgamos que não. Isto é, julgamos que essa neutralidade só é possível, se, e somente se, na prática da alfabetização, não se conseguir destruir a relação tradicional ensinante-ensinado, se não se conseguir mergulhar no real circundante (sócio-económico-político-cultural), se não se conseguir dar início a todo um processo de transformação.

Estas transformações teriam, como condição prévia, a de que os motivos e as finalidades imediatas de todos os trabalhos estivessem sempre radicados em actividades locais.

Tais trabalhos teriam como finalidades, acordar a capacidade de observação do real, o espírito crítico, a criatividade, a iniciativa, o interesse e o respeito pelo trabalho colectivo, pelo esforço partilhado, pela não-competição, pela responsabilidade.

Implica ainda que o monitor tenha uma sólida preparação de base, uma experiência didáctica no terreno tão longa e tão multifacetada quanto possível, uma sensibilidade intuitiva, uma imaginação criativa, uma presença reais.

Como encarar a «sólida preparação de base»?

Haveria discussões de problemas concretos, reflexões teóricas, experimentações orientadas e controladas, aceitação ou recusa de esquemas de soluções, balanço crítico frequente

de todo o trabalho que se fosse desenrolando e das várias actividades participativas.

É evidente que das técnicas e dos comportamentos que marcassem o processo educativo decorreriam necessariamente transformações, que iriam incidir em todo o contexto social. Lembre-se, apenas, a título de exemplo e como transformação de base — talvez a única que, de momento até, nos importa destacar — que um processo educativo mútuo (monitor/alfabetizandos) implica uma pluralidade de competências, uma pluralidade de discursos e de actuações e, sobretudo, um caminhar, sem hierarquias, para uma solução única, reflexo da decisão, experimentada, reflectida e democrática, de um grupo social.

Para nós a prática pedida aos monitores abrange:

dinâmica de grupos
 ensino não directivo
 intervenção sócio-pedagógica
 análise institucional
 autogestão da formação
, etc.;

exige uma formação pluridisciplinar:

psicologia social
 sociologia das organizações
 psicologia }
 sociologia } da educação
 psicopedagogia }
 linguística aplicada
 metodologia(s) específica(s)
, etc.

Para já parece-nos fundamental destacar a necessidade de preparação sólida nalguns pontos que consideramos essenciais.

1. *Abordagem psicosociológica de um processo educativo centrado.*

- 1.1. *No grupo*, o que implica pôr em questão o papel do *monitor* (razão, tipo, momento e modo das suas intervenções).
- 1.2. *Na tipologia das organizações* que a ambos enquadram (local de trabalho com marcas institucionais específicas, aula-oficina, equipa científica e pedagógica de apoio,...).

2. *Formação - prática psicoterapêutica incidente em:*

- 2.1. *Relação pedagógica* (ensino não-directivo, ...).
- 2.2. *Aspectos psicológicos e psicanalíticos da formação* (alunos, monitores, formadores).

Os aspectos referidos em 2.2. articulam-se historicamente com a relação referida em 2.1. como processo de aprofundar, ultrapassar, pôr em questão dados teóricos através da prática diária.

Destaque-se aqui a ruptura fundamental entre dois tipos de abordagem do contexto de situação:

ABORDAGEM A — grupos e organizações aparecem aqui como objectos de conhecimento e locais/momentos de práticas formativas, desenvolvendo-se «habituellement dans l'oubli des institutions» ⁽¹⁾.

ABORDAGEM B — mesmo havendo divergências consideráveis entre as correntes «institucionalistas», é no conceito de instituição que se enraízam análise e reflexão, o que implica a introdução de parâmetros económicos, políticos, culturais e ideológicos impossíveis de apagar em qualquer acção de formação. É PARA NÓS INDISPENSÁVEL extrema clareza quanto à abordagem oficialmente escolhida (A ou B). Só informações precisas, nem ambíguas, nem vagas, permitirão evitar problemas futuros. Mais grave se tornaria ainda a não-referência a tais problemas.

⁽¹⁾ Revista *POUR*, números 32 e 33, sobre «L'analyse institutionnelle et la formation permanente» — I, II, págs. 32-33 e 49-53.

A partir da definição exacta do tipo de abordagem utilizado, poder-se-ão organizar fichas de trabalhos práticos sobre correntes e conceitos da análise institucional. Não esqueçamos que os monitores, e sobretudo os formadores respectivos, devem ter a possibilidade de se situar em relação a domínios que tanto marcam a prática pedagógica (como falar, por exemplo, de «grupo-aula» sem que se ultrapassem generalidades, fáceis e imprecisas de psicosociologia e psicanálise sobre aquele tema? como falar de pedagogia institucional sem abordar a psicanálise, a psicoterapia institucional, a sociometria...?). Recuar esta possibilidade, pretextando não-pertinência, é cegueira e/ou má fé; graças a estas produz-se/reproduz-se um sistema em que o «saber social» fica *a priori* reservado para aqueles que decidem (conteúdos, programas e receitas pedagógicas organizados por outros), os formadores dos formadores nada mais sendo que um elo («relais») numa cadeia de transmissão.

Desejamos por isso que a organização, num plano nacional, de uma estrutura educativa básica para adultos, formação permanente institucionalizada, possa ter também a colaboração efectiva de docentes de vários graus e tipos de ensino. É para nós da máxima necessidade, o fazer preceder o primeiro curso de formadores, de sessões de trabalho em que seja discutido o texto-balanço, quer de hipóteses de trabalho anteriores, quer de todas as «apreciações críticas» recebidas, agora, pela D.G.E.P. Nessas sessões, para além de noções de didáctica geral, abordar-se-iam questões metodológicas inerentes, quer a este tipo e nível de ensino, quer a cada uma das matérias a trabalhar no domínio das aprendizagens instrumentais. Há necessidade absoluta de programas específicos para adultos e para após-adolescentes. Há necessidade também de metodologias específicas atentas aos problemas das épocas e dos horários de «escolarização», da duração das sessões de trabalho, da sua distribuição, das combinatórias mais rentáveis, etc. Num trabalho crítico interdisciplinar (especialistas de outros sectores universitários, formadores/coordenadores de alfabetização, dinamizadores sócio-culturais, membros de associações de classe, etc.), ele próprio actividade de grupo, e para além dos temas acima apontados, sugeríamos a elaboração de fichas, reflexo de campos semânticos,

núcleos nocionais que ajudem a contextualizar «in loco» as palavras motivadoras e que permitam delinear tipos de prática metodológica (metodologia dos estudos locais).

Exemplificamos, reproduzindo uma das fichas que foram trabalhadas na Universidade Nova de Lisboa (25/7/75), esta sob orientação de Maria Beatriz Rocha Trindade.

F I C H A (anterior à ficha-roteiro)

1. PALAVRA-MOTIVADORA

8 — FILHO

2. *Elementos de contextualização*

2.1. Definição do local de estudo:

Nome, situação geográfica, população, economia.

2.2. Dados demográficos de base:

Comparação dos efectivos e movimentos de população com o contexto nacional e regional.

2.3. Tema principal:

Interrelação entre as variáveis «migrações», «estrutura familiar», «papel social do Homem e da Mulher».

2.3.1. Migrações internas e emigração para o estrangeiro (país de destino, locais específicos de concentração — quando ocorram). Caracterização actual (despovoamento? estabilidade?). Interação com o estrangeiro.

2.3.2. Evolução da estrutura familiar (organização da sociedade local, organização familiar — família nuclear, família extensa, sobrevivência da vida comunitária).

2.3.3. Papel social do Homem e da Mulher (na sociedade local, no trabalho, na família).

2.3.4. Interrelação das variáveis acima enunciadas.

2.4. Ensaio sobre a vocação, especificidade e metodologia própria dos estudos locais, apoiados em exemplos extraídos da investigação realizada (ver acima).

Este tipo de contextualização exige trabalho investigativo interdisciplinar, estando-lhe intimamente ligados certos domínios da sociolinguística aplicada quer à análise de conteúdo e de discurso, quer a métodos e manuais de aprendizagem dela decorrentes.

Atentemos para já nestes últimos.

Preparar para uma população X, Y,... ou qualquer outra, fichas, documentos, materiais, dentro de quatro paredes, é impossível.

Todos sentimos consequentemente a necessidade de transformar princípios e métodos de trabalho educacional. Só assim poderemos recriá-los numa prática, que deve combinar (para todos — formadores de formadores, formadores, monitores, aprendizes adultos) aprendizado oficinal, aprendizado em aula e aprendizado livresco-documental, ainda que com papéis e até às vezes objectivos diferenciados. Entre estes últimos, destacamos o imprescindível *inventário das variáveis passíveis de ocorrer neste projecto preciso de intervenção pedagógica — educação básica para adultos*. Para nós, este seria um dos temas essenciais a trabalhar nas sessões que antecedam o trabalho de campo.

Outro tema fundamental, decorrente daquilo que designámos por «formação — prática terapêutica», liga-se intimamente à LISTA DE PALAVRAS MOTIVADORAS. Consideramo-las como pretexto para a construção de uma «obra aberta» que dê acesso a uma realidade sócio-económico-político-cultural portuguesa em situação de transformação, seja esta a nível nacional ou a nível regional. Referenciando-a surge a língua viva de um povo vivo e que, embora enraizado, geográfica e historicamente, é/está povo em devir.

Co-ocorrente também (para nós é igualmente prioritária) a tentativa de equacionar um real-português num real-mundo, sem limites espácio-continentais e também sem temporalidade limitada *a priori*.

Simplistamente poderíamos dizer que o fundamental num processo de formação é o rasgar de campos de acção e linhas

de forças, através, por um lado, da criação de blocos não monolíticos de apoio didáctico; por outro, do desejo de uma prática pedagógica que ultrapasse os contextos sociais imediatos em que aquele material vier a ser usado.

Encaramos assim as palavras motivadoras como título-síntese de sequências pedagógicas muito gerais a propor em fichas (ver atrás a sugestão para *filho*), dado que só na prática local o particular pode ser realmente aproximado. Tais micro-sequências (constelações didácticas móveis) seriam estruturadas qual todo orgânico que facilitasse a sua maleabilização.

Caminharíamos assim para um temário geral, a estruturar em «tronco comum», possível de reduzir, alargar, diversificar. Torna-se evidente que a respectiva transformação é inevitável, dado o temário ter de ser «re-escrito», em situação de aprendizagem activo, por comunidades diferentes.

Justifica-se assim a hipótese do temário geral que sugerimos a seguir e que poderia servir de enquadramento a algumas palavras motivadoras, quando de sínteses parcelares de revisão, a elaborar com os alunos, sobre modelo apresentado, discutido. Encaramo-las como etapas para a síntese final, subconjuntos que completariam os restantes, cada um com valor e função próprios, cada um esquematizando algo de essencial.

Em consequência, e caso a proposta venha a interessar a D.G.E.P., *sugiro como contribuição do serviço de que sou responsável e dentro de limites de tempo razoáveis, a preparação de materiais didácticos* — a serem discutidos, experimentados, criticados, transformados — para:

A. analfabetos absolutos

a. *iniciação à leitura e à escrita*, dando-se como material de apoio:

— *levantamento exaustivo da distribuição dos sistemas fonemático e grafemático português e das correlações entre eles.*

— *programação de um aprendizado GRÁFICO-MOTRIZ.*

- b. *análises de discurso e de conteúdo* aplicadas a materiais muito simples escolhidos entre «posters», caricaturas, fotografias, bandas desenhadas, filmes e programas portugueses de rádio e/ou televisão.

B. semi-analfabetos

- a. *uma bateria de testes de perfil linguístico*, a ser aplicada já na 1.^a fase do trabalho, o que permitiria utilizar os dados que se levantassem para a adaptação dos materiais de ensino de língua à realidade linguística do(s) aprendiz(es).
- b. *fichas-descoberta (2.º nível)*, incidentes agora na estruturação de campos semânticos, o que permite recordar, corrigir ortografias, precisar conceitos, enriquecer vocabulário, estimular a criatividade.

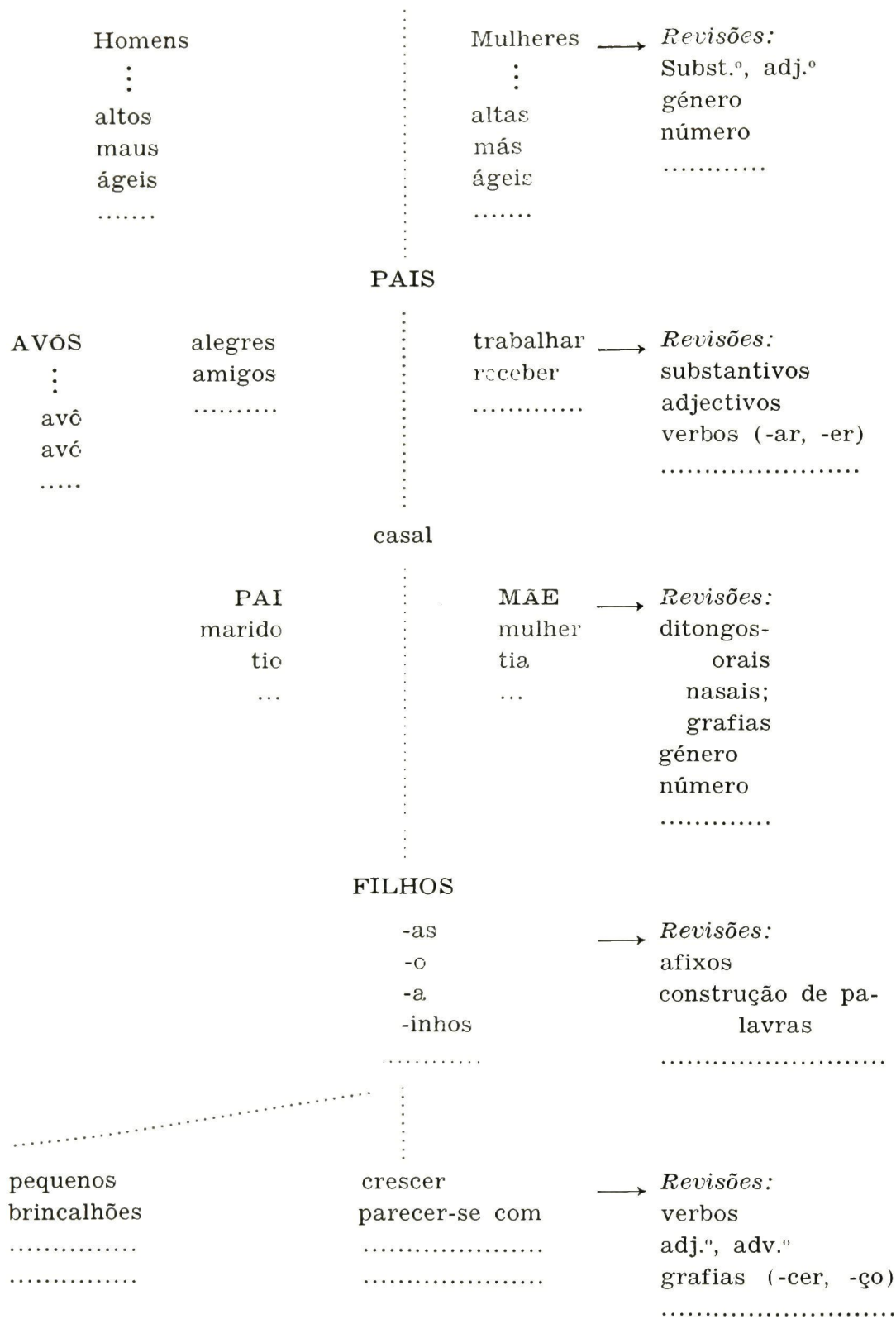
EXEMPLO:

	família	
grande		do Senhor Silva
enorme		tio Xavier
.....	
alegre		
generosa	.	
.....		

Frases possíveis que destacam a estrutura do grupo nominal:

A grande	família	do tio Xavier.....
A enorme		do Senhor Silva... etc.

F A M Í L I A



Podemos parar aqui a esquematização de uma ficha que decerto ajudará o monitor a preparar sessões de revisão que o grupo-classe dinamizará, transformando a proposta inicial, precisando-a, enriquecendo-a com elementos locais.

Imaginemos agora que a partir das palavras motivadoras trabalho (3), vinho (4), chuva (5), máquina (6), operário (13), emigração (14), fábrica (16), Governo (17), enxada (18), empregado (20), comissão (23), se tentaria uma síntese parcelar de revisão, recontextualizando experiências e conhecimentos (documentação de apoio, recortes de jornais e revistas) a partir de um temário geral novo (TRONCO COMUM).

Assim, teríamos, por exemplo, «**A natureza e o Homem**»:

- *fenómenos naturais que agem sobre o homem*
INCONTROLÁVEIS (tempestades, chuvas, etc.).
CONTROLÁVEIS (inundações, ...).
- *exploração pelo homem de certos fenómenos naturais*
(inundações, ...).
- *problemática social* (apoio ao trabalhador/reacção deste): assistência-previdência, educação, relações de produção, etc.

Apelo, portanto, à experiência e a conhecimentos adquiridos, apelo à observação, à análise crítica, à criatividade dos grupos. Apelo ainda à iniciativa, ao respeito pelo trabalho colectivo, pelo esforço partilhado, pela não-competição, pela responsabilidade ante/no/do grupo. Apelo também à capacidade de compreensão e expressão (verbais entre outras), a capacidades cognitivas específicas, capacidades que se exercem partindo de um real objectivo, teste último que confirma ou nega hipóteses postas.

Antes de terminar queríamos chamar a atenção para o facto de os materiais básicos de apoio poderem ser re-utilizados/re-escritos noutros tipos de aprendizagem do Português. Destacamos os que se preparem para países de expressão portuguesa, para núcleos de portugueses emigrados, para estrangeiros aprendizes de Português.

CONCLUSÃO

Esta proposta parece-nos totalmente irrealizável,

SE não se constituir um grupo de apoio, sem distinção de funções, integrando profissionais de vários tipos/sectores e com formações diferenciadas: psicologia, sociologia e psicopedagogia da educação, linguística aplicada, tecnologia educativa, metodologia(-s) específica(-s), etc.;

SE não forem facilitados contactos com todos aqueles grupos que têm mantido trabalho válido no campo da educação de base para adultos.

Que o diálogo construtivo torne possível um projecto que tantos desejamos ver em realização.

MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Proposta feita à D.G.E.P., em 15 de Novembro de 1978, quando do parecer sobre o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos.